


¿Qué piensan los niños, sobre la evaluación?: Ciudad Barranquilla, Colombia


What do children think about assessment? City: Barranquilla, Colombia



Angie Lopesierra Palacios¹  <https://orcid.org/0000-0001-9511-6046>
British International School, Puerto Colombia (BIS) | Puerto Colombia - Colombia | CP 080003

Mónica-Patricia Borjas²  <https://orcid.org/0000-0001-7823-477X>
Mauricio Herrón Gloria³  <https://orcid.org/0000-0002-9862-3411>
Universidad del Norte (UN) | Puerto Colombia - Colombia | CP 080007

 lopesierraa@uninorte.edu.co

 <http://doi.org/10.26423/rcpi.v11i2.687>
Páginas: 58-69

RESUMEN

Se aborda la evaluación como una práctica sustancial desarrollado en centros educativos, cuyas experiencias impactan directamente en la concepción evaluativa en estudiantes infantiles. El propósito de la investigación fue indagar dichas concepciones en niños y niñas colombianos con edades entre los 4 y 12 años de la ciudad de Barranquilla, Colombia. Se aplica una metodología cualitativa de corte interpretativo y un protocolo de entrevista con preguntas semi-estructuradas. Los resultados, permitieron identificar que la mayoría de los participantes posee una concepción ligada a enfoques técnicos sobre la naturaleza y el propósito de la evaluación, la cual se encuentra alineada con prácticas tradicionales en torno a la misma.

Palabras clave: infancia, concepción evaluativa, aprendizaje, evaluación formativa, meta-evaluación.

ABSTRACT

This study delves into assessment as a substantial practice within educational institutions, whose experiences directly impact the evaluative perceptions of young students. The research aimed to investigate these conceptions among Colombian children aged 4 to 12 in the city of Barranquilla, Colombia. A qualitative interpretative methodology was employed, along with a structured interview protocol containing semi-structured questions. The findings revealed that the majority of participants hold conceptions aligned with technical approaches regarding the nature and purpose of assessment, closely tied to traditional assessment practices.

Keywords: childhood, evaluative conception, learning, formative assessment, meta-evaluation.

Recepción: 4 junio 2023 | Aprobación: 24 noviembre 2023 | Publicación: 22 diciembre 2023

¹ Maestría en Educación, por la Universidad del Norte (UN) – Colombia
² Doctora en Educación, por la Universidad de Valladolid (UVA) – España
³ Doctor en Psicología, por la Universidad de Purdue – Estados Unidos

1. INTRODUCCIÓN

Asociar evaluación con angustia y stress es muy común en el contexto laboral, algo que también se ha instaurado en los contextos educativos (Symes y Putwain, 2020; Maturana y Vargas, 2015). Asimismo, la evaluación no es bien vista especialmente por los evaluados y esto generalmente se debe a las consecuencias que los resultados de la evaluación pueden generar. La incertidumbre de saber si lo que se hizo está bien o mal acrecienta este sentir. En el campo de la educación esto afecta la consolidación una formación integral para la vida.

El modelo Tyleriano de evaluación que se instaló en los escenarios educativos, tiene como propósito determinar la brecha entre lo preestablecido en los objetivos de aprendizaje y los resultados obtenidos por el estudiante, valorando como bueno lo que está más cerca a éstos y como menos bueno o malo lo que esté más alejado de ellos. Según este enfoque y siguiendo las generaciones que fueron educadas bajo el mismo, donde la medición desde procesos de evaluación es la gran protagonista del proceso educativo, son los abuelos, padres o cuidadores de los niños y niñas que asisten a las instituciones educativas y que seguramente esperan que ese modelo educativo, cuyo eje central es el control y la valoración del rendimiento académico, continúe convirtiendo el proceso evaluativo en un instrumento de poder del docente frente al estudiante (Schwandt, 2015; Blum y Kohn, 2020).

Investigaciones como las de Ball (2019), Paraskeva (2021) y Saltman y Means (2018), dan cuenta del carácter técnico de los currículos que incluyen una evaluación cuantitativa y sumativa, caracterizada por los elementos arriba mencionados. Este tipo de evaluación trae consigo algunos riesgos a corto, mediano y largo plazo (Paraskeva, 2021). Mediante el uso de pruebas clasificatorias, produce exclusión a los que son considerados “incapaces”, dando cabida a la desigualdad educativa (Ball, 2019). También puede llegar a favorecer relaciones de dominio en las aulas (Blum y Kohn, 2020), condicionando así la construcción del conocimiento a una estructura programada de contenidos y logros por alcanzar por todos los estudiantes, y a la recepción de una calificación que mide el rendimiento basado en la comparación de los resultados.

En la literatura especializada se pueden encontrar discursos relacionados con paradigmas alternativos de evaluación, conocidos como evaluación auténtica (Vallejo y Molina, 2014), evaluación formativa (López, 2009) y evaluación creativa (Starko, 2014). Sin embargo, las experiencias evaluativas basadas en dichas propuestas y que han intentado resignificar el valor de la evaluación desde perspectivas formativas, son aisladas. En las últimas décadas se han desarrollado algunas de estas experiencias en países como Suiza (Weurlander *et al.*, 2012), China (Yin y Buck, 2015) y Reino Unido (Williams y Smith, 2017).

Lamentablemente el panorama nos plantea una predilección por la evaluación técnica e instrumental. Esta forma de entender la evaluación proviene generalmente de lineamientos o criterios que muchas veces son propuestos por los ministerios de educación, los cuales a su vez responden a dinámicas de desarrollo, globalización y exigencias de entidades internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial, Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), entre otras (Marsiske, 2010). Estas entidades pretenden valorar cuantitativamente las competencias de los estudiantes, e incluso favorecer procesos de comparación entre países, dejando de lado el carácter formativo de una evaluación para el aprendizaje y para la vida, y privilegiando el rendimiento académico bajo el referente de competencias que, mal entendidas, se terminan convirtiendo en objetivos orientados a promover la productividad de los futuros ciudadanos.

Es así como los niños y las niñas terminan experimentando la evaluación como una práctica de medición, con fines de comparación y de competencia con el otro para posicionarse en los mejores lugares. Este fenómeno educativo alrededor de la evaluación conlleva generalmente a situaciones de estrés, ansiedad y deserción escolar (Hernández *et al.*, 2015; Maturana y Vargas, 2015). Por ello, debemos preocuparnos por comprender sus concepciones acerca de la evaluación, lo cual serviría como un insumo valioso frente al diseño de prácticas evaluativas que sean armoniosas con su desarrollo integral, pleno y feliz.

El objetivo de este estudio fue indagar dichas concepciones en niñas y niños colombianos escolarizados con edades entre los 4 y 12 años. Desde un enfoque constructivista (Von Glasersfeld, 1989) no podemos seguir pensando la evaluación en el contexto de la educación infantil, sin reconocer antes las concepciones que poseen los infantes acerca de ésta. Valdría la pena preguntarnos, qué pasaría si tratáramos a los estudiantes como alguien cuyas concepciones educativas fuesen importante para el diseño e implementación de reformas en las escuelas (Fullan y Stiegelbauer, 1991).

Las concepciones educativas de los estudiantes juegan un papel fundamental en la forma como éstos perciben los diferentes ambientes de aprendizaje e influyen en la manera como estudian, aprenden y hacen uso de la evaluación y la retroalimentación, lo que resulta importante para que el docente diseñe experiencias de enseñanza y de evaluación significativas y contextualizadas (Peterson y Irving, 2008). Investigaciones como las de Cortés *et al.* (2015) y Jiménez y Barojas (2016), se han enfocado en cómo los docentes diseñan y construyen experiencias evaluativas. No obstante, pocas investigaciones se han dedicado a abordar las prácticas evaluativas desde la visión de los estudiantes (Solomonidou y Michaelides, 2017), particularmente en el contexto colombiano.

Concepciones sobre la evaluación

Uno de los principales constructos que las ciencias cognitivas se han preocupado por estudiar, es la forma en que los seres humanos construimos nuestras propias representaciones mentales acerca de cómo funciona la realidad (Gardner, 1985). A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, se generaron varias corrientes teóricas que buscaban comprender la naturaleza psicológica de dichas representaciones, cómo éstas se relacionan con el comportamiento de las personas en diferentes contextos. Juan Ignacio Pozo y varios de sus colaboradores han sugerido que, aunque ciertas representaciones mentales no se corresponden con las teorías y modelos que ha generado la ciencia para explicar el funcionamiento de la realidad (Pérez *et al.*, 2001; Pérez *et al.*, 2003), los seres humanos las utilizamos de forma frecuente para organizar y explicar nuestro entorno, así como para relacionarnos con éste en términos económicos y adaptativos (Pérez-Acosta, 2018).

Dentro del amplio espectro de las representaciones mentales, las concepciones son un tipo de representación de carácter general, que funcionan como marcos de referencia mediante los cuales las personas interpretamos e interactuamos con nuestro entorno, y que se encuentran conectadas a significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales y otras formas más específicas de representación (Martínez, 2018; Solomonidou y Michaelides, 2017). Dichas formas de representación pueden ser expresadas a través del lenguaje o metáforas y funcionan como una suerte de macro-categorías descriptivas sobre la experiencia personal, que permiten organizar y explicar experiencias complejas tales como el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. De una lógica atomista, las personas pueden sostener simultáneamente múltiples concepciones -incluso contradictorias- acerca de un mismo fenómeno o dominio de conocimiento, lo cual implicaría que una misma concepción puede servirle a ésta para varios propósitos, sin que sufra cambios en su estructura representacional (Fodor, 1990; Gracia-Caladin, Javier y Olaciregui-Berrouet, 2022).

La mayoría de los modelos sobre representaciones mentales concuerdan en que las concepciones se construyen de forma espontánea desde muy temprana edad (Pozo y Gómez, 1998). Se ha llegado incluso a sugerir que las concepciones acerca del mundo físico (e.g., permanencia de objeto), vienen configuradas desde antes del nacimiento (Campos, 2018). Es esperable entonces, que los niños y las niñas desarrollen concepciones acerca de fenómenos específicos de la educación -tal y como lo es la evaluación- desde sus primeras experiencias escolares.

Algunos estudios han investigado las concepciones de estudiantes acerca de la evaluación en contextos universitarios (Brown, 2022; Flórez *et al.*, 2019) y de secundaria (Wormeli, 2023; Noonan y Duncan, 2019; Solomonidou y Michaelides, 2017), pero muy pocos han sido llevados a cabo con estudiantes de infantil o

primaria (Murphy *et al.*, 2010). Asimismo, los estudios de Brown y colaboradores con estudiantes de secundaria neozelandesa han encontrado que, aquellos que conciben la evaluación como parte de su proceso formativo, permitiéndoles hacerse responsable de su propio proceso de formación, obtienen mejores resultados de aprendizaje; mientras que aquellos que conciben la evaluación como algo divertido y que debe ser ignorado obtenían bajos resultados (Noonan y Duncan, 2019). Recientemente, Solomonidou y Michaelides (2017) condujeron un estudio con 600 estudiantes de secundaria en Chipre. Los hallazgos de su investigación demostraron que las concepciones de los estudiantes estaban en su mayoría alineadas con los recientes cambios ideológicos en torno a la evaluación, entendiendo el propósito de ésta como una herramienta que debe usarse para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

Estos estudios sugieren que los estudiantes pueden llegar a desarrollar concepciones acerca de la evaluación en sintonía con la lógica de evaluación formativa. Es por ello que resulta pertinente investigar si esto mismo podría ocurrir en otros contextos y en otros niveles de formación, como es el preescolar o la educación básica primaria. El presente estudio se centra entonces en la siguiente pregunta de investigación ¿cuáles son las concepciones de los niños y niñas entre los 4 y los 12 años frente a la evaluación educativa?.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación fue desarrollada desde un enfoque cualitativo, específicamente desde la lógica del paradigma constructivista/interpretativo (Lincoln y Guba, 2013). Se centró interés en la producción de sentidos y significados en torno a la evaluación educativa, así como en el análisis de “las convenciones lingüísticas dentro de los diversos contextos sociales o culturales, donde los individuos otorgan significados dentro de marcos de referencia interpretativos” (Ramos, 2015, p. 14). Se empleó un proceso hermenéutico-dialéctico (Lincoln y Guba, 2013) a través del cual se deconstruyeron, reconstruyeron e interpretaron los significados colectivos de los participantes acerca de la evaluación, tomando como insumo primario para el análisis las construcciones individuales que éstos han desarrollado desde sus experiencias personales con dicho fenómeno. El diseño utilizado fue transeccional descriptivo (Wang y Cheng, 2020), dado que nuestro objetivo fue caracterizar el fenómeno o variable de interés en un único momento.

Participantes

La población la constituyen niñas y niños entre los 4 y 12 años de edad, que se encuentran en los niveles de educación preescolar y educación básica del sistema educativo colombiano. Se desarrollo en el área Metropolitana de la ciudad de Barranquilla,

Departamento del Atlántico, Colombia. Los participantes pertenecían a 46 instituciones educativas, de carácter oficial y privado.

Los participantes (N=50) fueron seleccionados a partir de un procedimiento de muestreo no probabilístico por conveniencia (Gazala, 2018). El tamaño final de la muestra fue determinado utilizando las

recomendaciones de Creswell (2013) para estudios cualitativos que se fundamentan en el paradigma interpretativo, y que además utilizan la entrevista y el análisis cualitativo de contenido para la recolección y el análisis de los datos; acciones realizadas en el año 2016. A continuación, en la Tabla 1 se detalla el número de participantes por edad, escolaridad y sexo.

Tabla 1. Número de participantes

Sexo	Escolaridad	4-5	6-7	8-9	10-12	TOTAL
Masculino	Oficial	1	3	1	5	10
	Privado	0	2	2	6	10
Femenino	Oficial	1	5	3	5	14
	Privado	2	4	5	5	16
TOTAL		4	14	11	21	50

Técnicas e instrumentos

Los datos fueron recolectados a partir de una entrevista semi-estructurada, entendida como una conversación amistosa entre el entrevistado y el entrevistador que se desarrolla a partir de focos temáticos previamente definidos por este último (Brown, y Danaher, 2019). La entrevista contó con preguntas de profundización que permitieron ahondar sobre dichos focos de acuerdo con las respuestas del entrevistado.

Para conocer las concepciones de los niños y las niñas sobre la evaluación, se diseñó un protocolo de entrevista cuyo propósito fue brindar orientación al entrevistador, con el fin de garantizar una adecuada recolección de los datos, a través de pautas claras y precisas sobre lo que éste debe realizar antes, durante y después de la entrevista. Dicho protocolo estuvo organizado en las siguientes partes: a) Información general de la entrevista, como fecha, lugar y edad del entrevistado; b) Rapport, donde se propició un espacio para el acercamiento inicial entre el entrevistador y el entrevistado, y una breve introducción sobre la naturaleza y contenido de la entrevista para corroborar que el participante había entendido la dinámica de la misma; c) Preguntas semi-estructuradas, cuyo propósito fue elicitarse las concepciones de los participantes acerca de la evaluación a través de cuestionamientos relacionados con la naturaleza y propósito de la misma; d) Cierre, donde se preguntó a los participantes acerca de la posibilidad de eliminar la evaluación de la escuela.

Para asegurar la credibilidad de los datos (Haven y Van Grootel, 2019; Lincoln y Guba, 2013), el protocolo de entrevista fue sometido a revisión de jueces expertos, donde se aseguró la pertinencia y coherencia de sus partes; pero especialmente de las preguntas semi-estructuradas. Así mismo, se realizó una prueba piloto

con 10 participantes que permitió verificar que los niños y las niñas comprendían las preguntas planteadas y que éstas a su vez facilitaban la recolección de datos ricos en significado.

Análisis de los datos

Los procesos de deconstrucción, reconstrucción e interpretación de significados se realizaron a partir de estrategias de análisis de contenido de la teoría fundamentada (Charmaz, 2006; Marvasti, 2019; Strauss y Corbin, 1990). En este sentido, una vez las entrevistas fueron transcritas, se realizó un análisis iterativo segmento por segmento con el fin de estudiar de cerca fragmentos de datos y crear códigos in vivo, lo que permitió la deconstrucción inicial de las concepciones de los participantes. Una vez se crearon dichos códigos se procedió a realizar un proceso de codificación enfocada (Charmaz, 2006; Marvasti, 2019), a través del cual se revisaron, refinaron y/o replantearon los códigos iniciales en categorías de análisis, permitiendo así la reconstrucción e interpretación de las concepciones de los participantes en forma de construcciones colectivas. Luego dichas categorías fueron comparadas entre sí y contrastadas iterativamente con los datos iniciales. La organización y análisis de los datos fue apoyado con el software de análisis de datos cualitativos llamado Nvivo (versión 10).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con los rangos de edades de los niños y niñas que participaron en el estudio (Tabla 1), se muestra a continuación, los resultados sobre la emergencia de categorías:

Tabla 2. Categorías emergentes

Evaluación como instrumento de medición intelectual o de la mente.	Evaluación como serie de preguntas preguntas.
Evaluación como lección.	Evaluación como rendimiento.
Evaluación para verificar desarrollo mental.	Evaluación para mejorar las tareas.
Evaluación como instrumento de promoción.	Evaluación para comprobar la atención al profesor.
Evaluación como medio de premio y/o castigo.	

Concepciones sobre la evaluación (4 y 5 años)

La franja de 4 a 5 años de edad corresponde a la educación inicial, en la cual se encuentran en una etapa de desarrollo, donde se puede observar avances respecto al desarrollo del lenguaje. Sin embargo, se presenta un fenómeno denominado “idioma egocéntrico”, el cual hace referencia a que los infantes emiten sus apreciaciones sobre las cosas sin preocuparse porque otros los entiendan (Berk, 2018). Esto podría explicar por qué los datos que se obtuvieron de los participantes en este rango de edad fueron pocos, tanto en cantidad como en calidad de contenido. No obstante, de la información recolectada se puede afirmar que todos los niños y niñas entrevistados en este grupo han escuchado la palabra evaluación. La mayoría de ellos (75%) comentó haberla escuchado en sus respectivas instituciones educativas, lo que plantea una reflexión relacionada con la incorporación de este tipo de prácticas en la educación inicial y preescolar. Algunos de sus comentarios fueron:

“[La he escuchado] en los colegios donde yo he estado cuando me he graduado.” (5 años).

“La he escuchado en los exámenes del colegio.” (5 años).

Los niños y niñas que han escuchado esta palabra aluden a una concepción de evaluación alineada a prácticas técnicas o de comprobación de conocimientos, teniendo en cuenta que la asocian a preguntas que realiza su maestro a través de un examen o de actividades de repaso sobre un contenido. En los siguientes fragmentos de sus respuestas se puede apreciar esta concepción:

“Los exámenes son los que (...) cuando tú tienes repasar, aprenderte todo lo que te enseñan.” (5 años).

“[La evaluación] es un examen que te hacen.” (5 años).

Por otra parte, la mitad de los participantes en este grupo no respondió a la pregunta sobre el propósito de la evaluación. La otra mitad, lo relacionó con la promoción a grados superiores o la comprobación de conocimientos adquiridos, tal y como puede apreciarse en los siguientes comentarios:

“Yo creo que es cuando la señora nos enseña algo y luego nos pregunta sobre lo que dijo.” (4 años).

“La evaluación es para que tú puedas ir a otros lugares que ya te hayan graduado del colegio para pasar a otro colegio.” (5 años).

Tanto la literatura como los lineamientos pedagógicos, de diferentes ministerios de educación afirman que en esta etapa la evaluación debe centrarse en procesos formativos, de evaluación criterial, basada en la observación y la escucha pedagógica; una evaluación que más que medir logros, acompañe y potencie el desarrollo de los niños y niñas (Heritage y Kingston, 2019). En este sentido, una evaluación para comprender y tomar decisiones pedagógicamente oportunas. Sin embargo, las respuestas de los infantes en esta franja de edad generan una segunda reflexión ligada a la intencionalidad con la que se desarrollan procesos evaluativos en los contextos de la educación inicial, que por lo general se asocian a una intencionalidad técnica (Moss, 2013).

Concepciones sobre la evaluación (6 y 7 años)

A esta edad ya los niños han iniciado su etapa de escolarización y por lo general ingresan a la educación obligatoria. A partir de los 5 años (y aproximadamente hasta los 8 años de edad), los niños y niñas pasan a un periodo de transición en el que son capaces de emplear un lenguaje menos egocéntrico y más enriquecido debido a nuevas experiencias en diversos campos de socialización. Es decir, inician la comunicación de ideas de acuerdo a realidades concretas del mundo que los rodea, incrementando así la maduración de sus procesos de pensamiento (Egan y Judson, 2018; Pérez y Navarro, 2012).

La mayoría de los niños y niñas en este grupo (92,8%) manifestaron haber escuchado la palabra evaluación en algún momento. De éstos, más del 90% afirman haberla escuchado en su institución educativa. Algunas de sus respuestas al respecto fueron:

“La he escuchado cuando vamos a hacer exámenes.” (6 años).

“La he escuchado en las tareas y en el colegio.” (7 años).

Solo una minoría expresó haber escuchado la palabra evaluación fuera del entorno educativo:

“La he escuchado en la clínica.” (6 años).

Por otra parte, más del 70% de los participantes en este grupo establece una relación entre los términos evaluación y examen. Los siguientes fragmentos de sus respuestas permiten apreciar esta relación:

“Un examen es cuando te dan una hoja de block que tiene algo que no se ha hecho para nosotros hacerlo.” (6 años).

“La evaluación son los exámenes que haces para que aprendas y seas buen estudiante.” (6 años).

Algunos participantes también afirmaron que la evaluación requiere “aprenderse todo para ver si se sabe”. En este sentido, este grupo de participantes asocia el propósito de la evaluación con la medición y la comprobación enfocada en resultados, lo que representa una confusión respecto a términos que son considerados diferentes en la literatura evaluativa (Maldonado, 2018).

De forma general, los niños y niñas de este grupo presentaron dos tipos de respuestas recurrentes respecto a la naturaleza de la evaluación. La primera asociada a la evaluación como un evento que sucede para que el docente, mediante preguntas, conozca lo que sabe el estudiante sobre contenidos o datos (28,6%), tal y como se ejemplifica en las siguientes respuestas:

“La evaluación sirve para preguntar preguntas en los exámenes.” (7 años).

“La evaluación sirve para preguntar cosas que te han enseñado los profesores.” (7 años).

Por otra parte, el segundo tipo de respuesta hizo referencia a la evaluación como la acción de colocar una nota o calificación (28,6%), como se puede apreciar en las siguientes respuestas:

“La evaluación sirve para tomar notas y calificarnos como vamos en las materias.” (7 años).

“La evaluación sirve para hacer los exámenes y sacar buena nota.” (7 años).

“La evaluación sirve para tener buenas notas y ser un buen estudiante.” (6 años).

Nuevamente se puede apreciar una concepción desde un enfoque técnico de la evaluación, desde el cual la calificación es considerada el patrón de medida. Como se planteó previamente, este enfoque resulta contrario a las recomendaciones de la mayoría de los lineamientos a nivel nacional e internacional en torno a la evaluación (MINEDUCACION, 2017; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2019; FNBE, 2016). La calificación en la evaluación se asocia con la comparación entre pares (evaluación normativa), siendo ésta el insumo para la realización de procesos de jerarquización que resultan discriminatorios y excluyentes (Koretz, 2017). En este orden de ideas, se enseña que la evaluación deriva en ganadores y perdedores e impulsa a la competición, lo que deforma el carácter formativo de la evaluación en contextos educativos.

Este hallazgo se considera muy relevante puesto que pone en evidencia las prácticas técnicas de evaluación a las que son sometidos los niños y niñas, y a través de las cuales se verifican desempeños y aprendizajes de contenidos específicos enseñados o se comprueba adquisición de contenidos (Guskey, 2020; Maldonado, 2018). Así mismo, se aprecia la importancia que el docente le otorga a la evaluación como verificador o comprobador de conocimientos. La evaluación formativa, más que comprobar o verificar, debe orientar el proceso de aprendizaje hacia una toma de decisiones y al reajuste de planes de actuación pedagógica en beneficio de todos los estudiantes, mejorando su aprendizaje y la calidad del proceso de enseñanza (Guskey, 2020).

Otra concepción que emergió de las respuestas de algunos participantes hace referencia a un propósito formativo de la evaluación como oportunidad de aprendizaje (21,4%):

“La evaluación sirve para aprender.” (6 años).

Adicionalmente, un escaso número de niños y niñas (14,3%) ubicó la evaluación como requisito para procesos de promoción a grados superiores, tal y como puede observarse en los siguientes comentarios:

“La evaluación sirve para graduarse. Es terminando la base para seguir otra vez el colegio.” (6 años).

“La evaluación sirve para que uno pueda salir adelante a hacer lo que uno quiere.” (7 años).

A pesar de los hallazgos encontrados sobre la intención técnica e instrumental que los niños y niñas de este grupo asignan a la evaluación, la mayoría de ellos (71,4%) afirma estar de acuerdo y sentirse a gusto con los procesos evaluativos, lo cual se considera como una valiosa oportunidad para fortalecer la intencionalidad pedagógica de dichos procesos. Algunas de sus respuestas al respecto fueron:

“[Con la evaluación] me siento bien y tranquila.” (7 años).

“Sí, me gustan las evaluaciones, porque me ayudan a aprender más.” (7 años).

También fue posible, contrastar este agrado por la evaluación con sentimientos de nerviosismo o incomodidad, por parte de un grupo de participantes (14,3%). Es importante tener en cuenta este tipo de reacciones, pues se consideran un llamado de atención a los centros educativos sobre la intención de las estrategias evaluativas y los efectos que éstas puede llegar a generar en algunos estudiantes, como lo son el estrés académico, ansiedad y relaciones confusas de poder entre docentes y estudiantes (Deb *et al.*, 2014; Schwandt, 2015). Algunos de estos estudiantes comentaron lo siguiente:

“A veces me siento nerviosa, porque me da miedo no contestar bien y sacar una mala nota.” (6 años).

años).

“Pues cuando no estudio muy bien, me siento mal o incómoda, y a veces los pierdo.” (7 años).

Concepciones sobre la evaluación (8 y 9 años)

A partir de los 7 y 8 años, los niños y niñas inician la etapa de la “edad de la razón”, logrando realizar abstracciones y toma de decisiones, lo cual acentúa su capacidad de reflexión frente a sus experiencias (Berk, 2018). Lo anterior, posibilita que los niños y niñas solidifiquen sus fantasías en realidades concretas. Además, en esta edad comienzan a estructurar su personalidad, lo cual propicia el afrontamiento de nuevos retos intelectuales y relacionales (Pérez y Navarro, 2012).

En este rango de edad se puede evidenciar que la totalidad de los estudiantes ha escuchado la palabra evaluación en sus experiencias previas, y que una mayoría importante de ellos (90%) la ha escuchado en el contexto escolar. Al respecto algunos participantes comentaron lo siguiente:

“La he escuchado en el colegio cuando te van hacer un examen.” (9 años).

“En el colegio y a las profesoras cada vez que me van a poner una nota.” (8 años).

Así mismo, al indagar sobre la concepción que ellos han construido alrededor de la evaluación, fue posible encontrar que la gran mayoría (91%) concibe ésta como sinónimo de examen, mientras que solo una minoría (9%) la concibe como una tarea. Los siguientes extractos de sus respuestas permiten dar cuenta de dicha concepción:

“Es cuando vamos a hacer un examen, evaluación es cuando te hacen unas preguntas que ya has dado y tienes que estudiar, estudiar, estudiar” (8 años).

“La palabra evaluación significa esto: los profesores que van a hacer un examen para reparar lo que hicimos en clase y para recordar.” (9 años).

Con relación al propósito que los participantes de este grupo le asignan a la evaluación, fue posible evidenciar que un 45,5% afirma que sirve para la verificación de contenidos aprendidos, tal y como se puede apreciar a continuación:

“La evaluación sirve para hacerte unos exámenes para ver si has aprendido todo lo que dan en las clases.” (9 años).

“Para saber si aprendemos o tenemos que hacer más actividades para aprender.” (8 años).

Adicionalmente, algunos participantes de este grupo (18,2%) conciben las notas o calificaciones como la finalidad de la evaluación, lo cual se asocia a prácticas técnicas ligadas a la evaluación normativa o de comparación y a procesos de posicionamiento

académico entre pares. En contraste, Villarroel (2012) señala que las calificaciones no tienden a representar los aprendizajes reales que el estudiante alcanzó, sino que más bien se constituyen en un obstáculo para el proceso de aprendizaje, suponiendo una estandarización del mismo. Algunas de las respuestas de estos participantes fueron:

“La evaluación sirve para sacar más buenas notas y no estar reportada en las materias.” (9 años).

“Pues en mi escuela la utilizan más que nada pues para revisar, examinar, es como una revisión de todos estos trabajos que ha hecho en todo el año hasta que pues haces exámenes y sacan calificaciones.” (8 años).

Por último, otro grupo pequeño de participantes (9%) hizo referencia a que la evaluación tiene como propósito la promoción a grados superiores:

“La evaluación sirve para pasar de año” (8 años).

A medida que los niños y niñas crecen van teniendo más experiencias evaluativas, por lo que es esperable que sus concepciones acerca de la evaluación se vayan complejizando y consolidando, integrando creencias, significados, conceptos y proposiciones alrededor de la realidad educativa (Solomonidou y Michaelides, 2017). En este sentido, es probable que las prácticas repetitivas de estilos y enfoques evaluativos vayan moldeando las concepciones sobre la evaluación de los estudiantes, lo cual sugiere que tal vez las concepciones de los niños y niñas que participaron de esta investigación estén siendo construidas a partir de experiencias evaluativas de corte tradicional y cuantitativo, donde se privilegian los resultados antes que los procesos (Arzola-Franco, 2017).

Concepciones sobre la evaluación (10 y 12 años)

Entre los 10 y 12 años de edad se favorece el desarrollo de la comprensión de los procesos de la vida y se enriquece aún más el uso del lenguaje. Además, se fortalece la comprensión personal de las relaciones de objetos concretos conectados con el lenguaje y se evidencia un interés propio por el idioma (Gordon-Pershey, 2018). En este sentido, es esperable que las respuestas de este grupo de participantes se encuentren mejor estructuradas y contengan un contenido más enriquecido.

Similar a lo encontrado en niños de 8 y 9 años, la totalidad de los participantes de este grupo ha escuchado la palabra evaluación; pero en este caso todos afirman haberla escuchado en su institución educativa. Algunas de sus respuestas al respecto fueron:

“En el colegio cuando dicen vamos a hacer un examen o una evaluación y le recomiendan a uno estudiar.” (11 años).

“De pronto algunas veces cuando los profesores escriben en el diario: ‘los niños tienen evaluación de

lengua y dictan los temas’.” (11 años).

Así mismo, en este rango de edad, en la que están finalizando su primaria o iniciando la secundaria, las niñas y niños tienden a concebir la evaluación como un examen, prueba, cuestionario o serie de preguntas, tal y como se puede apreciar en las siguientes respuestas:

“Para mí es un examen que nos hacen para saber cuánto aprendimos del tema o del periodo.” (10 años).

“Es como una especie o serie de preguntas que te hacen para saber que tanto sabes o te preguntan algo para saber cómo respondes a eso.” (11 años).

Algunos participantes de este grupo (19%) también concibieron la evaluación como un evento en el que los profesores miden su rendimiento, lo cual se puede observar en los siguientes comentarios:

“Evaluación es por así decirlo es como un rendimiento, algo que te, que por así decirlo pone a prueba tu inteligencia para saber si eres superior o no.” (10 años).

“La evaluación es algo que utilizan los profesores para medir tu mente.” (10 años).

En este sentido, los niños y niñas en este rango de edad también parecen concebir la evaluación como un proceso de medición, lo cual indicaría que dicha concepción acerca de la evaluación podría estarse perpetuando a través de prácticas evaluativas orientadas desde un enfoque puramente técnico a lo largo de la educación básica.

Casi todos los niños y niñas entrevistados en este grupo (95%) concibieron el propósito de la evaluación en relación a la medición y/o comprobación del aprendizaje, centrándose especialmente en el aprendizaje de contenidos. A continuación, se presentan algunos extractos de sus respuestas:

“La evaluación sirve para saber tu rendimiento en el colegio.” (12 años).

“La evaluación sirve para medir la inteligencia del ser humano.” (10 años).

Por último, sólo un participante de este grupo hizo alusión a la autoevaluación, lo cual se considera significativo puesto que pone en evidencia que quizá en algunos centros educativos se están promoviendo estrategias de evaluación participativa. Este niño comentó lo siguiente:

“La evaluación es algo donde nosotros mismos nos podemos evaluar.” (11 años).

Resulta preocupante que a medida que aumenta la edad, aumenta también el porcentaje de niños y niñas que asocian la evaluación a un proceso de medición, lo que pone en evidencia el arraigo de prácticas de evaluación técnicas e instrumentales en las escuelas, las cuales se relacionan generalmente con la evaluación sumativa o de resultado (Ravitch, 2021). Podría entonces pensarse

que la tendencia de los estudiantes de concebir la evaluación como un proceso que permite comparar o comprobar conocimientos, posiblemente se deba a las recurrentes prácticas evaluativas que se han instaurado en sus centros escolares (Blum y Kohn, 2020). En este sentido, a medida que los estudiantes avanzan en sus grados escolares, las prácticas evaluativas se tornan más rigurosas y controladas, dando como resultado experiencias poco favorables respecto a su desarrollo y proceso de formación (Santiago, 2017), provocando un efecto desfavorable en sus concepciones acerca de la naturaleza y propósito de la evaluación.

4. CONCLUSIONES

A nivel general, se concluye que las concepciones sobre evaluación de los niños y niñas en los rangos de edad entre los cuatro y los siete años, que corresponden al inicio de la educación inicial y de la educación básica primaria, se asocia con la promoción a grados superiores, mientras que en los rangos de edad posteriores (de 8 a 12 años) no hacen mención de este propósito, sino a la evaluación como instrumento de medición que utiliza la calificación o notas como unidad de medida. Estas concepciones, que se configuran a partir de la experiencia en contextos específicos, se van sofisticando a medida que los niños y las niñas pasan por el sistema educativo, y se fortalecen cuando este tipo de prácticas, alineadas con un enfoque técnico y positivista de la evaluación, se repiten de manera frecuente desde edades tempranas. Es así como toman fuerza la evaluación sumativa y normativa, volviéndose natural el uso de las prácticas evaluativas tradicionales frente a las formativas. Aunque la teoría promueve este último enfoque, las prácticas tradicionales toman más fuerza por los criterios que actualmente se asumen para medir la calidad educativa (e.g., rankings), los cuales generalmente se calculan mediante los resultados de pruebas estandarizadas.

Es probable que la consolidación de estas concepciones no resulte exclusivamente de experiencias propias de los escenarios educativos, sino que también se vayan configurando y re-configurando a partir de las distintas dinámicas sociales que rodean la escuela. El modelo actual de desarrollo y producción económica y social promueve el éxito a partir de la competencia, y en ese contexto sólo sobrevive el más fuerte, el que más objetivos profesionales, laborales y personales alcanza. Esta concepción de desarrollo permea la familia, que propende por hijos exitosos, que se destaquen por la excelencia académica representada en altas calificaciones. Esta presión toca a los directivos escolares y maestros, quienes a su vez presionan a los niños y niñas por excelentes resultados en la escuela, lo que incentiva la consolidación de la evaluación de resultados que los infantes encuentran como natural, derivando así en concepciones sobre la evaluación que podrían asociarse a situaciones de stress, temor y miedo, y que no favorecen sus procesos de aprendizaje. Lo

anterior responde a una deformación de las prácticas evaluativas que implican construcciones equivocadas sobre la misma, tanto en los estudiantes como en los docentes y la comunidad educativa en general.

Aunque el alcance de esta investigación, se encuentra limitado por cuestiones metodológicas comúnmente asociadas a los enfoques cualitativos (e.g., generalización de los resultados), así como a la ausencia de otros mecanismos de recolección y análisis de los datos, los resultados obtenidos permiten comenzar a reconocer y comprender empíricamente el mundo representacional de los niños y las niñas colombianos en torno a la evaluación. Sus concepciones acerca de ésta nos permiten comenzar a identificar elementos pedagógicos de nuestro sistema educativo que podrían estar influyendo de forma desfavorable en su formación y desarrollo integral. Es este sentido, es importante que también desde otros enfoques teóricos y metodológicos se continúe investigando acerca del pensamiento del infante en relación con procesos educativos como la evaluación, ya que éste representa una ventana para comprender mejor sus experiencias educativas y facilita a su vez el análisis de los procesos pedagógicos asociados a su formación en las escuelas.

El llamado es a la meta-evaluación (evaluación de la evaluación), a partir no solo de los modelos y teorías de la evaluación, sino además de las representaciones que tienen sobre ésta estudiantes y otros actores educativos, posibilitando espacios de reflexión para la resignificación de la evaluación como aliada del desarrollo pleno, feliz e integral de los niños y niñas

FINANCIAMIENTO

Los autores expresan que no ha sido necesario financiamiento para realizar esta obra de investigación.

CONFLICTOS DE INTERESES

Los autores del presente artículo declaran que no tienen ninguna situación de conflicto de interés real, potencial o evidente, en relación con la ejecución del proyecto que pudiera influir indebidamente en su responsabilidad de proteger a los sujetos de evaluación.

5. REFERENCIAS

- Arzola-Franco, David (2017). Evaluación, pruebas estandarizadas y procesos formativos: experiencias en escuelas secundarias del norte de México. *Educación*, 26 (50), 28 - 46. DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.201701.002>
- Ball, Stephen (2019). Australian education policy - a case of global education reform hyperactivity.

Journal of Education Policy, 34(6), 747. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1668651>

- Berk, Laura E. (2018). *Development through the lifespan* (7th ed.). Pearson.
- Blum, S., y Kohn, A. (2020). *Ungrading* (1a ed., Teaching and Learning in Higher Education). Morgantown: West Virginia University Press.
- Brown, Alice; y Danaher, Patrick A. (2019). CHE principles: Facilitating authentic and dialogical semi-structured interviews in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(1), 76-90. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1379987>
- Brown, Gavin T. (2022). Student Conceptions of Assessment: Regulatory Responses to Our Practices. *ECNU Review of Education*, 5(1), 116-139. DOI: <https://doi.org/10.1177/20965311211007869>
- Campos, Ruth (2018) If you want to get ahead, get a good master. Annette Karmiloff-Smith: the developmental perspective, *Journal for the Study of Education and Development*, 41(1), 90 - 137. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1401318>
- Charmaz, Kathy (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practicas Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cortés Navajas, Máximo; López-Cózar, Cristina; y Priede Bergamini, Tiziana (2015) Una propuesta de evaluación participativa mediante la aplicación de métodos de gestión empresarial. *Revista Docencia e investigación*, 25 (1), 9 - 28. Disponible en: <https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/972>
- Creswell, John W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Deb, Sibnath; Strodl, Esben; y Sun, Jiandong (2015). Academic Stress, Parental Pressure, Anxiety and Mental Health among Indian High School Students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 5 (1), 26-34. DOI: [10.5923/j.ijpbs.20150501.04](https://doi.org/10.5923/j.ijpbs.20150501.04)
- Egan, Kieran; y Judson, Gillian (2018). *Educación imaginativa: Herramientas cognitivas para el aula*. Volumen 214. Ediciones Narcea.
- Flórez Nisperuza, Elvira; Páez García, Julio; Fernández, Carlos; y Salgado, Jhan (2019). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la

- evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista científica*, 34(1), 63-72. DOI: <https://doi.org/10.14483/23448350.13553>
- FNBE | Finnish National Agency for Education (2016). *New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach*. Helsinki: Finnish National Board of Education. Disponible en: <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school>
- Fodor, Jerry (1990). *A theory of Content and Other Essays*. Cambridge, MA: MIT Press. xii 270 pp. DOI: <https://doi.org/10.1086/289726>
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press [ed. esp.: El cambio educativo, guía de planeación para maestros. México: Trillas, 2000].
- Gardner, H. (1985). *The Mind's New Science: a History of the Cognitive Revolution*, New York: Basic Books (trad. Esp.: La nueva ciencia de la mente; historia de la revolución cognitiva, 1996/2004, Barcelona: Paidós.
- Gazala, Ali (2018). Evidence-based stratification methodology for non-probabilistic sampling surveys [Tesis doctoral]. Auckland University of Technology. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10292/11784>
- Gordon-Pershey, M. (2018). *Grammar and Syntax* (1a ed.). San Diego: Plural Publishing, Incorporated.
- Gracia-Caladin, Javier; y Olaciregui-Berrouet, Olain (2022). Claves epistemológicas en el enfoque de Charles Taylor para entender otras culturas, parte I. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 74(1), pp. 37-50. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8598447>
- Guskey, T. (2020). *Get Set, Go* (1st ed.). Bloomington, Indiana: Solution Tree, p. 17 – 20.
- Haven, Tamarinde; y Van Grootel, Dr. Leonie (2019). Preregistering qualitative research. *Accountability in research*, 26(3), 229-244. DOI: <https://doi.org/10.1080/08989621.2019.1580147>
- Heritage, Margaret; y Kingston, Neal (2019). Classroom Assessment and Large-Scale Psychometrics: Shall the Twain Meet? (A Conversation With Margaret Heritage and Neal Kingston). *Journal of Educational Measurement*, 56(4), 670-685. DOI: <https://doi.org/10.1111/jedm.12232>
- Hernández, P., Ramírez, G., López, C. y Macías, M. (2015). Relación entre ansiedad, desempeño y riesgo de deserción en aspirantes a bachillerato. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 9 (1), 45-57. DOI: <https://doi.org/10.21500/19002386.992>
- Jiménez, E. y Barojas, J. (2016) Laberinto conceptual como instrumento de evaluación en Física. *Latin-American Journal of Physics*, 10(2), 1 - 11.
- Koretz, Daniel (2017). *The testing charade: Pretending to make schools better*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (2013). *The Sage Handbook of Qualitative Research. (Third Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- López Pastor, Víctor (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Maldonado Fuentes, Ana (2018). ¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente. *Revista Voces de la Educación*, 3(6), 111 - 125. Disponible en: <https://hal.science/hal-02528579/>
- Marsiske, Rentae (2010). La autonomía universitaria. Una visión histórica y latinoamericana. *Perfiles Educativos*, 32(130), pp. 1. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.Especial.61641>
- Martínez, P. F. (2018). Representación y creación mental. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 9(2), 139-146. DOI: <https://doi.org/10.32870/rmip.v9i2.444>
- Marvasti, Amir (2019). Qualitative Content Analysis: A Novice's Perspective. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). Disponible en: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3387>
- Maturana, H. y Vargas, A. (2015). Es estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26 (1), 34 - 41. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.003>
- MINEDUCACION | Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017). *La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento*. Bogotá: Legis S.A. ISBN: 978-958-5443-28-0

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2019). Información general sobre la Educación Infantil. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/estudiantes/educacion-infantil/informacion-general/evaluacion.html>
- Moss, Connie (2013). *Research on Classroom Summative Assessment*. In Handbook of research on classroom assessment, 235-255. Virginia Commonwealth University, USA. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n14>
- Murphy, C., Lundy, L., McEvoy, L., y Kerr, K. (2010) *Attitudes of Children and Parents to Key Stage 2 Science Testing and Assessment*. Belfast: Queen's University.
- Noonan, Brian; y Duncan, C. (2019). Peer and self-assessment in high schools. *Practical assessment, research, and evaluation*, 10(1), 17. DOI: <https://doi.org/10.7275/a166-vm41>
- Paraskeva, J. (2021). *Critical Transformative Educational Leadership and Policy Studies - a Reader* (1a ed.). Bloomfield: Myers Education Press.
- Pérez Echeverría, Ma Puy; Mateos, Mar; Pozo, Juan; y Scheuer, Nora (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. *Estudios de psicología* 22 (2), 155 - 173. DOI: <https://doi.org/10.1174/021093901609479>
- Pérez Pérez, Neli; y Navarro Soria, Ignasi (2012). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Alicante: Editorial Club Universitario. ISBN: 978-84-9948-613-0
- Pérez, M.; Pozo, J. y Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En C. Monereo y J. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*, pp. 33-44. Barcelona: Síntesis.
- Pérez-Acosta, Gabriela (2018). Las representaciones mentales como herramienta para la interpretación musical y sus características desde la práctica instrumental: un estudio en el marco de la ciencia cognitiva. *Epistemos. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 6(1), 46-75. DOI: <https://doi.org/10.21932/epistemos.6.3942.1>
- Peterson, E. y Irving, S. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18 (3), 238 - 250. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.001>
- Pozo, J. y Gómez, M. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Ramos, Carlos. (2015). Los paradigmas de la Investigación Científica. *Avances en Psicología*, 23 (1), 9 - 17. DOI: <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Ravitch, D. (2021). Twenty Years of Failing the Schools. *Madison: Progressive Incorporated*, 85 (1).
- Saltman, K., y Means, A. (2018). Putting Homo Economicus to the Test: How Neoliberalism Measures the Value of Educational Life. In An International Handbook of Educational Reform (pp. 371-388). United States: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Santiago Muñoz, Ana (2017). La sociedad de control: Una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía*, 73, 317 - 336. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317>
- Schwandt, Thomas (2015). *Evaluation Foundations Revisited* (1a ed.). Redwood City: Stanford University Press, p. 46 – 53.
- Solomonidou, G. y Michaelides, M. (2017). Students' conceptions of assessment purposes in a low stakes secondary-school context: A mixed methodology approach. *Studies in Educational Evaluation*, 52, 35-41. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.12.001>
- Starko, A. (2014). *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight*. Nueva York: Routledge.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of cualitativo research: Grounded theory procederes and techniques*. Sage Publications: Newbury Park, CA.
- Symes, Wendy; y Putwain, David (2020). The Four Ws of Test Anxiety. *Psychologica*, 63(2), *Psychologica*, 63(2). DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8606_63-2_2
- Vallejo Ruiz, Mónica; y Molina Saorín, Jesús (2014). La evaluación autentica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(1), 11- 25. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie640403>
- Villarroel, Jorge (2012). Las calificaciones como obstáculo para el desarrollo del pensamiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 12(1), 141-151. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101009.pdf>

- Von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*, 80, 121-140. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00869951>
- Wang, X., y Cheng, Z. (2020). Cross-sectional studies: strengths, weaknesses, and recommendations. *Chest*, 158(1), S65-S71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012>
- Weurlander, Maria; Söderberg, Magus; Scheja, Max; Hult, Hakan; y Wernerson, Annika (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747-760, DOI: 10.1080/02602938.2011.572153
- Williams, Helen y Smith, Nicola (2017). Feedback: critiquing practice, moving forward. *European Political Science*, 16, 159-178. DOI: <https://doi.org/10.1057/eps.2015.99>
- Wormeli, Rick (2023). *Fair isn't always equal: Assessment & Grading in the Differentiated Classroom*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781032681122>
- Yin, Xinying y Buck, Gayle (2015). There is another choice: an exploration of integrating formative assessment in a Chinese high school chemistry classroom through collaborative action research. *Cultural Studies of Science Education*, 10(3), 719 - 752. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9572-5>

Artículo en normas APA 7ma. Edición.



Artículo de **libre acceso** bajo los términos de la **Licencia Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – CompartirIgual 4.0 Internacional**. Se permite que otros remezclen, adapten y construyan a partir de su obra sin fines comerciales, siempre y cuando se otorgue la oportuna autoría y además licencien sus nuevas creaciones bajo los mismos términos.